

Huschke-Rhein, Rolf

## **Bildung - Subjekt - Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung. Bericht über ein Referat**

*Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 280-283. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Huschke-Rhein, Rolf: Bildung - Subjekt - Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung. Bericht über ein Referat - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 280-283 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226447 - DOI: 10.25656/01:22644

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226447>

<https://doi.org/10.25656/01:22644>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

# Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen  
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986  
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben  
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Allgemeinbildung :**

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes

hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...  
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU . . . . . 13

THEODOR BERCHEM . . . . . 15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

*Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte*

ERHARD WIERSING

Kontinuität oder Traditionsbruch?

Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs-  
theorie und -praxis . . . . . 19

CHRISTIAN RITTELMAYER

Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre . . . . . 27

JÜRGEN-E. PLEINES

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie . . . . . 35

KLAUS BECK

Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der  
Gegenstands- und Begriffskonstitution . . . . . 41

WOLFGANG ALTHOF

Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche  
und strukturelle Aspekte . . . . . 51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

*Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem*

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . . 97

KLAUS KLEMM

Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil-  
dende Schulsystem . . . . . 105

KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN

Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli-  
chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten . . . . . 112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung . . . . .	119
 <i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit . . . . .	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung . . . . .	137
 <i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung . . . . .	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen . . . . .	151
 <i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung . . . . .	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen . . . . .	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin . . . . .	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung . . . . .	191
 <i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung . . . . .	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung . . . . .	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen . . . . .	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht . . . . .	239

### *Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe*

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?

Vorstudien zu einer Kommunalpolitik . . . . . 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit . . . . . 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? . . . . . 265

### *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens . . . . . 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung  
(Bericht über ein Referat) . . . . . 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung  
(Bericht über einen Vortrag) . . . . . 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung . . . . . 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich  
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) . . . . . 297

**IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge . . . . . 299**

## Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung

### *Bericht über ein Referat*

Der Referent ging in seinem Vortrag besonders auf die geschichtlichen Voraussetzungen unserer heutigen Allgemeinbildung ein. HUSCHKE-RHEIN erläuterte darin einige Thesen seines Beitrags aus dem Buch „Allgemeinbildung im Atomzeitalter“ (hrsg. von P. HEITKÄMPER/R. HUSCHKE-RHEIN 1986). Es geht dort, entsprechend dem Beitragstitel, vor allem um das Verhältnis der Allgemeinbildung zu den modernen Naturwissenschaften und hier besonders um die Frage, ob die traditionelle Form der Naturwissenschaften nicht einen Beitrag zum „Unfrieden“ auch auf gesellschaftlicher und individueller Ebene darstellt, der im Sinne einer fundamental verstandenen Friedenspädagogik überwunden werden muß. Gleichzeitig entwirft der Verfasser darin einige Modelle der Allgemeinbildung, in denen sich der Verlauf der Bildungsgeschichte der Neuzeit symbolisieren läßt, insbesondere das jeweilige epochale Verständnis von Bildung und Wissenschaft. Nur aus dieser historischen Analyse, so betonte der Referent, läßt sich ein neues und zukunftsorientiertes Verständnis von Allgemeinbildung gewinnen, das am Ende des Beitrags skizziert wird. (Beitragstitel: „Die Allgemeinbildung und die verallgemeinerte Natur. Kurzgefaßte Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung in der Neuzeit bis auf den heutigen Tag, mit Berücksichtigung der Frage, ob die abstrakt verallgemeinerte Natur eine Quelle des Unfriedens ist“.)

Gegenüber der These von P. HEITKÄMPER, daß die Bildungsgeschichte der Neuzeit durch Brüche, nicht vollendete Entwicklungen und diskontinuierliche Erscheinungsformen zu kennzeichnen sei, betonte HUSCHKE-RHEIN den kontinuierlichen und rational rekonstruierbaren Verlauf der neuzeitlichen Bildungsgeschichte als einen notwendigen Verlaufsprozeß, der sich aus seinen Ausgangsbedingungen mit zwingender Konsequenz ergeben hat und durchhält. Diese Ausgangsbedingungen liegen am Ende des Mittelalters im Zusammenbruch des sog. „Corpus christianum“, also des relativ homogenen christlichen Begründungszusammenhangs des Mittelalters, in dem es – über alle Differenzen hinweg – ein gemeinsames Verständnis des christlichen Gottes als des absolut Allgemeinen gegeben hatte. An die Stelle Gottes als des verbindlichen Allgemeinen tritt in der Neuzeit nun die selbstmächtige Vernunft, die sich selbst begründet und keiner anderen Autorität Rechenschaft schuldig ist. In den oberitalienischen Städten zuerst zeigte sich die Realität dieses Begründungszusammenhangs sehr deutlich, und sie war von Anfang an verbunden mit der Emanzipation des Bürgers von den feudalen und kirchlichen Autoritäten des Mittelalters. Damit war der Aufstieg des Bürgertums nicht nur eine literarische, sondern zugleich eine politische Erscheinung. Diese politische Emanzipation – und das ist für die weitere Geschichte der Allgemeinbildung sehr folgenreich – war schließlich von Anfang an mit dem Fortschritt von Wissenschaft und Technik verbunden; erst durch die vielfältigen wissenschaftlichen, technischen und handwerklichen Erfindungen dieser Epoche gelang es dem Bürgertum, sich politisch und wirtschaftlich auf eigene Füße zu stellen. Am Beispiel GALILEIS läßt sich dies gut aufzeigen. Vor allem erweist sich hier, daß das Erkenntnisinteresse *und* das Anwendungsin-



teresse nicht mehr an der qualitativen Vielfalt natürlicher Prozesse, sondern an der quantitativen Beherrschung der Natur hängen. Das Allgemeine findet, wie die anwendungsbezogenen Gesetze GALILEIS zeigen (z. B. seine Versuche mit Kanonenkugeln, die ihn zur Aufstellung des Fallgesetzes führten), seinen vollkommensten Ausdruck in der quantitativen mathematischen Fassung von Naturprozessen, eben in der „Abstraktion“ von der natürlichen Vielfalt der Erscheinungen. In beiden Seiten – der politischen und der wissenschaftlich-technischen Allgemeinheit – können wir jedoch (vorläufig noch) eine innere Zusammengehörigkeit sehen: Das Projekt des bürgerlichen Subjekts ist ein Projekt allgemeiner Selbstbefreiung: eine Befreiung aus der Beherrschung durch „fremde“ Mächte: durch Kirche und Feudalismus einerseits, durch die Natur andererseits. Mit Hilfe von Wissen *und* Macht erfolgt die allmähliche Befreiung aus der Knechtschaft dieser Mächte – theoretisch (durch Wissenschaft) und praktisch (durch Technik). Es wird sich jedoch im weiteren Verlaufe der Geschichte der Neuzeit zeigen – und das ist wichtig für das Problem der Allgemeinbildung –, daß die anfangs enge Koppelung zwischen politischer Vernunft und wissenschaftlich-technischer Vernunft nach und nach auseinanderfällt, so daß am Ende (heute?) die Technik ohne Begründung oder Koppelung an politische Vernunft übrig bleibt – als gleichsam blind gewordenes Relikt aus der Geschichte der Befreiung der Menschen.

Weniger ausführlich ging HUSCHKE-RHEIN sodann auf die sehr abwechslungsreiche Geschichte der Allgemeinbildung ein, die aus diesen Anfängen sich entwickelt hat (und die sicherlich nicht, so weit ist P. HEITKÄMPERS These zuzustimmen, bloß kontinuierlich verlief). Der Referent stellte dazu vier Modelle vor, in denen jedesmal ein anderes Verhältnis zwischen der „Allgemeinbildung“ und der berufsbezogenen und technikbezogenen Anwendung stattfindet. Die erste Epoche ist die aufklärungspädagogische (gut am Beispiel Preußen zu studieren); die zweite Epoche stellt die klassisch-humanistische Epoche dar (GOETHE; HUMBOLDT); die dritte kann als geisteswissenschaftlich-berufspädagogische Epoche am Ausgang des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts angesehen werden (SPRANGER u. a.); und ein viertes Modell ist die Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Konzept der „polytechnischen“ Bildung (MARX; Sozialismus). Selbstverständlich lösen sich diese Epochen nicht reinlich ab. Vielmehr gibt es Übergänge, Rückgriffe, weiterbestehende Traditionen usw. Dennoch können wir durch diese vier Modelle eine Typologie gewinnen, in der jeweils unterschiedliche Lösungen unseres Grundproblems vorliegen.

Um einen gegenwärtig gültigen Begriff von Allgemeinbildung zu gewinnen, könnte es naheliegen, die drei Hauptmomente der wechsellvollen Geschichte der Allgemeinbildung festzuhalten und gegenseitig in ein angemessenes Verhältnis zu setzen, nämlich:

1. das politisch-emanzipatorische Moment (Vernunft-Allgemeinheit),
2. das individuelle Moment der „Bildung des Gefühls“ (Gefühls-Allgemeinheit als Ansatzpunkt für die Allgemeinbildung in der Epoche der Deutschen Klassik; GOETHE, SCHLEIERMACHER u. a.),
3. das praktische Moment der technischen Naturbeherrschung (Verstandes-Allgemeinheit in Wissenschaft und Technik).

Dennoch wäre dies nur, wie der Referent betonte, eine Symptombehandlung, die nicht an die Ursache der gegenwärtigen Krise heranreicht. Diese liegt nach der These des Referenten vielmehr in jenem „Kategorienfehler“, den die neuzeitliche Selbstbegründung des Allgemeinen mit ihrer gleichzeitigen Ablehnung jeder außermenschlichen Vernünftigkeit darstellt. Diese Ablehnung hatte vor allem die „Natur“ als Begründungskategorie getroffen, die nur

noch unter der Voraussetzung brauchbar schien, daß ihre Erscheinungen in der Form mathematischer Gesetzmäßigkeiten von menschlichem Verstand erfaßt werden konnten. Damit war die tatsächlich existierende Natur als Basis menschlicher Selbstbegründung abgeschnitten worden. Dies hat dann in der Folge zu dem typisch neuzeitlichen Konzept geführt, in dem Allgemeinbildung nur noch – im Sinne der „Natur“-Wissenschaft – als spezielles Wissen von Teilbereichen der Wirklichkeit angesehen wurde, nicht aber mehr das „Ganze“ der menschlichen und außermenschlichen Wirklichkeit im Blick blieb. Die Therapie dieses Zustands kann also nur dadurch erfolgen, daß die Natur wieder aus ihrer einseitigen, restriktiven Inanspruchnahme „erlöst“ wird und daß ihr wieder, als umfassender Kategorie, die ihr wirklich zukommenden Rechte zurückgegeben werden.

Daraus folgt, daß ein heutiger Bildungsbegriff drei Ebenen umfassen muß: er muß die Ebenen des einzelnen (Individuum, Subjekt), der Gesellschaft und der Natur umfassen. Mit anderen Begriffen: Selbstsein (Verbindung mit der eigenen Natur), Mit-anderen-sein (Verbindung mit der „künstlichen Natur“ = Gesellschaft) und Mit-allem-sein (Verbindung mit der Gesamtnatur oder dem Universum).

Zum Abschluß zeigte HUSCHKE-RHEIN dann einige *praktische Folgerungen* aus diesen Überlegungen auf: erstens im Bereich von Bildung und Arbeit, hier besonders in einer neuen Verhältnisbestimmung zwischen dem zeitlichen Beitrag der Arbeit zur Bildung. So können wir in Zukunft nicht mehr davon ausgehen, daß, wie noch das Modell der polytechnischen Bildung annimmt, Bildung überwiegend von der produktiven Arbeit her bestimmt werden kann; vielmehr werden reproduktive Tätigkeiten, aber auch kreative und nicht-produktive Tätigkeiten an Bedeutung gewinnen. Zweitens lassen sich aus der Vernachlässigung der Fähigkeiten der „rechten Gehirnhälfte“ – der Fähigkeiten zu Intuition, zyklischem und ganzheitlichem Denken – neue pädagogische Inhalte und Aufgaben bestimmen. Drittens schließlich wurden Folgerungen für die Beurteilung des Bildungswerts der „neuen Medien“ gezogen.

Weiterhin zeigte HUSCHKE-RHEIN die praktischen Konsequenzen des Ansatzes für den Erziehungsalltag auf. Er wies dabei auf die Bedeutung einer Wiederaufnahme der Naturkategorie für die praktische Pädagogik hin. Die These geht dahin, daß die allgemeinen Systemgesetze, die für alle lebenden Systeme gelten, gleichzeitig als die allgemeinsten Prinzipien des pädagogischen Handelns aufgefaßt und verwirklicht werden müssen. „Systempädagogik“ meint dabei die Erziehung und Bildung zum „systemischen“ Denken und Handeln, und zwar sowohl als Theorie wie als Praxis (der Erziehung). Langfristig könne auch der politische Frieden nur unter Einschluß des „Friedens mit der Natur“ verwirklicht werden. HUSCHKE-RHEIN leitet dabei aus sechs systemtheoretischen Grundgesetzen (der lebenden Systeme) vier pädagogisch relevante Handlungsprinzipien ab: Entwicklung qualitativer Wachstumsprozesse; Beachtung von Vielfalt und Diversität durch Entwicklung von Regionalisierung; Dezentralisierung und Subsidiarität; rezyklisierendes und energieminimierendes Handeln. HUSCHKE-RHEIN wies darauf hin, daß sich gerade für das Alltagshandeln der Subjekte daraus zahlreiche praktische Folgerungen ergeben. Von „Allgemeinbildung“, so schloß der Referent, könne erst dann wieder die Rede sein, wenn der Bildungsbegriff die genannten „allgemeinen“ ökologischen Bildungsdimensionen und ihre praktische Umsetzung im pädagogischen Alltag in sich aufgenommen habe.

In der anschließenden *Diskussion* ging es zunächst um die Frage, in welchem Sinne wir heute von „Allgemeinheit“ sprechen können. ARNOLD KÖPCKE-DUTTLE hatte in seinem Beitrag ja die Kritik GABRIEL MARCELS an der „Herrschaft des Allgemeinen“ als Warnung

formuliert, ähnlich wie schon KIERKEGAARD vor HEGELS Herrschaft des Allgemeinen gewarnt hatte, weil dadurch die Bedeutung des einzelnen, des Subjekts oder des Individuums zu leicht unter die Herrschaft des „Weltgeistes“ geraten könne. Die Bedeutung der „Existenz“ könne eben nicht, wie der Existentialismus immer betont hat, dem verallgemeinernden Denken und Handeln zum Opfer gebracht werden, ohne ihre Würde und ihren Wert mitzuopfern. Ähnliche Einwände und Fragen formulierte auch P. HEITKÄMPER von seiner Position aus. HUSCHKE-RHEIN stellte dazu heraus, daß die „Allgemeinheit“ der ökologischen Theorien und Begriffe seiner Auffassung nach von anderer Art sei: Nicht die abstrakte Allgemeinheit naturwissenschaftlichen Denkens oder die zentralistische Allgemeinheit politischen Herrschaftsdenkens hätten die ökologischen Grundbegriffe zum Inhalt; vielmehr wisse schon der Grundbegriff der „Diversität“, als der Artenvielfalt, in eine ganz andere Richtung; dieser betone gerade den Wert der einzelnen Arten und auch der „kleinen“ und „kleinsten“ Arten, den Wert von individueller Verschiedenheit und die regionale oder dezentrale Selbständigkeit der Lebewesen in der Natur, die geradezu die Grundlage ihrer „allgemeinen“ Vernetztheit bilden.

In einem zweiten Strang fragte die Diskussion nach praktischen Möglichkeiten der Realisierung im pädagogischen Alltag. Hierbei wurden von den Referenten, aber auch von verschiedenen Teilnehmern zahlreiche Beispiele und Möglichkeiten angesprochen. Genannt und berichtet wurden Beispiele aus der Friedenserziehung mit Bilderbüchern im Vorschulbereich und im Kindergarten; zur Umwelterziehung mit kleinen Kindern; es wurden Spiele und Erfahrungen mit Spielen genannt zum Thema „Sinneserfahrung“ bei Kindern, besonders zu Tasten, Hören und Riechen der Umwelt und der umgebenden Materialien; es wurden Beispiele zur Friedenserziehung mit Schülern in der Schule und – oft ist das immer noch leichter zu machen – außerhalb der Schule berichtet (Dritte-Welt-Projekte: eine Weltkugel wird durch den Ort gerollt, verbunden mit Texten); im Hochschulbereich wurden Erfahrungen ausgetauscht über alternative Lehr- und Lernformen: in Kompaktseminaren außerhalb der Universität, das Konzept eines „Wanderseminars“, die Möglichkeit fächerübergreifender, „allgemeinbildender“ Fragestellungen („Verbindungs- und Zerreißspiel“). – Das Bewußtsein und die Erfahrung, daß es immerhin Möglichkeiten der Praxis gibt, überwog dabei glücklicherweise die Frage, ob die berichteten Aktivitäten denn die Welt auch schon vollkommen in der gewünschten Richtung verändert hätten.

*Anschrift des Autors:*

Priv. Doz. Dr. Dr. Rolf Huschke-Rhein, Akeleiweg 17, 5000 Köln 40